

Le maître est la clé de tout

Jean-Pierre Issenhuth

Volume 36, Number 5 (215), October 1994

Pour l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/32233ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Collectif Liberté

ISSN

0024-2020 (print)

1923-0915 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Issenhuth, J.-P. (1994). Le maître est la clé de tout. *Liberté*, 36(5), 83–90.

JEAN-PIERRE ISSENHUTH

LE MAÎTRE EST LA CLÉ DE TOUT

Ces vingt-cinq dernières années, à Montréal, j'ai enseigné au secondaire, conseillé des enseignants du primaire et du secondaire, travaillé en classe avec les premiers, collaboré à la conception d'examens et de manuels scolaires, donné des cours de formation des maîtres à l'université. Avant 1969, en France, j'avais enseigné à des jeunes d'âge collégial. Depuis quatre ans, je m'occupe d'une revue pédagogique, entre autres travaux de rédaction. L'expérience, en somme, m'a exposé à tous les échelons du système scolaire et m'en a fait observer quelques-uns sous des angles variés.

Situation privilégiée, à première vue, pour écrire un article sur l'éducation. Et pourtant, j'éprouve un malaise. Comment saisir cette somme d'expérience? Quelles leçons univoques en tirer, qu'aucun aspect contradictoire de la réalité ne vienne démentir? Plus je retourne de souvenirs, plus j'y vois surgir des paradoxes et des données inconciliables. Sakharov, qui a lancé l'idée que l'univers est l'effet d'une priorité infime de la matière sur l'antimatière, me fournit l'image qui caractérisera cet article, résidu d'annulations multiples.

Au fil des années, je n'ai pas cessé d'être exposé au discours pédagogique, et il m'a paru fortement marqué par la redécouverte périodique de la roue. Évidemment, quand elle redécouvre la roue, la théorie pédagogique

ne l'appelle pas « roue ». Elle l'appelle, mettons, « disque locomoteur » et, pendant quelque temps, on se laisse abuser par le mirage de la nouveauté verbale, jusqu'à ce que des gens qui ont la tête pas trop loin des épaules osent murmurer : « Mais, au fond, ne s'agit-il pas de la bonne vieille roue ? » À peu de chose près, c'est bien elle, mais, à ces mots, les théoriciens prennent un air condescendant, brandissent le spectre du « retour en arrière » et déploient des trésors d'arguties pour montrer qu'entre la « roue » et le « disque locomoteur », il y a la plus grande différence du monde, que seule la masse stupide ne comprend pas. Aussitôt, on inscrit tout le monde à des sessions de perfectionnement. Puis le « disque locomoteur » s'use, comme toute chose, et, de la grisaille qui s'installe, ne tarde pas à surgir un nouveau concept avant-gardiste, disons le « cercle motile ». Je suis sûr que vous devinez de quoi il s'agit, mais, dans l'éducation, on ne devine pas tout de suite. Nouveau miroitement, nouveau perfectionnement général, nouvelle usure...

Parmi toutes les métamorphoses lexicales que j'ai observées, il en est peut-être une qui mérite qu'on s'y arrête. Au fil des années, le discours pédagogique s'est mis à parler moins souvent de « maîtres » et d'« élèves » et, plus souvent, de « facilitateurs d'apprentissage » et d'« apprentis », ou même d'« apprenants ». Par ce changement de mots, il m'a semblé qu'on effaçait un peu le maître, comme s'il n'y avait pas grand-chose en lui qu'on trouvât digne d'être sauvé, et qu'on le voyait de mieux en mieux dans le rôle d'une paire de béquilles ou de bretelles à qui on pouvait appliquer, sans vergogne, dans les documents pédagogiques, les noms de « soutien », de « support » et d'autres sobriquets du même goût.

J'ai lu dans *L'Actualité* (1^{er} mai 1992) des propos qui illustraient aussi cet effacement de l'enseignant. On demandait à M. Yvon Morin, président du Conseil des

collèges, s'il fallait abolir le cégep. Il répondait non, et je m'attendais à ce qu'il avance l'argument de la formation intellectuelle remarquable qu'on y donnait. Mais pas du tout. Pour défendre le cégep, M. Morin disait qu'il s'agissait d'une « chose du milieu », d'un « monde en effervescence », d'un « milieu pluraliste », propice aux « chocs culturels » et à l'émergence de « toutes sortes de problèmes d'éthique ». On aurait pu parler d'un centre culturel, ou même commercial, dans des termes assez voisins. En somme, M. Morin donnait l'impression que les étudiants de cégep se forment par friction, vraisemblablement dans des rassemblements ou des équipes où l'étincelle intellectuelle jaillit spontanément du choc des valeurs, des races et des cultures. L'enseignement, dans tout cela, brillait par son absence.

Une fois l'enseignant ravalé au rang de « facilitateur d'apprentissage », l'ordinateur est tout indiqué pour le remplacer. Un maître est pourtant autre chose. Il rend le savoir vivant, humain, imparfait, vulnérable, aléatoire, provisoire. Il l'expose à l'oubli, aux perturbations des passions, des partis pris, des doutes, des méprises, des confusions, des préjugés, et c'est ainsi que le savoir se distingue des données mortes, comme une vraie fleur se distingue d'une fleur de plastique. Ayant traversé l'expérience du maître, la connaissance ressort avec une virulence germinative accrue, comme la graine qui a traversé le lombric.

Avec les années, j'ai acquis la conviction que la personnalité de l'enseignant est la clé de tout. J'en ai vu obtenir d'excellents résultats avec des principes bizarres, du matériel douteux, des méthodes qu'on pouvait dire inconsistantes, en désaccord avec toutes les percées des sciences de l'éducation. Quelle était donc la clé de leur succès ? Je crois simplement que, lorsqu'ils enseignaient, ils étaient là tout entiers, que rien ne faisait écran entre

eux et la classe, ni ne diminuait leur élan, leur contagion, leur disponibilité, leur attention. Ils avaient pour eux la présence, qu'aucune prothèse d'idées pédagogiques ou d'équipement ne peut remplacer. Tout commence avec la présence entraînant du maître. Il l'acquiert en trouvant le style d'enseignement où il est parfaitement à l'aise, et la richesse de l'école est faite de la diversité des styles individuels auxquels l'élève est exposé. Cette richesse repose donc sur l'épanouissement personnel de chaque maître, sur la conquête de son originalité, et elle ne peut que souffrir de l'uniformisation des styles par des cadres d'enseignement préétablis auxquels tout le monde devrait se conformer. Plus on uniformise, c'est-à-dire plus on veut encadrer l'enseignement et le réduire à un mode d'exécution unique et contrôlé, plus on étouffe l'imagination et l'initiative, et plus l'école est pauvre par monotonie et redondance. Uniformiser, c'est toujours aplatiser et affadir.

J'ai beaucoup fréquenté les programmes de français en vigueur au primaire et au secondaire depuis douze ans, et je ne me rappelle pas avoir vu un endroit où l'on dit que la langue est une valeur. Une sorte d'affadissement en a fait un « outil de communication » qu'on manipule, une machine dont on étudie le « fonctionnement ». On demande à l'élève de dégager certaines « valeurs socioculturelles » des textes de lecture, mais la langue elle-même n'est pas signalée comme valeur. Je trouve cette lacune étrange. Les programmes ont pourtant de bons côtés. Ils essaient notamment de restaurer la pratique assidue et réfléchie de la rédaction de textes. Mais à quoi bon la rédaction si les élèves n'ont pas, en même temps, la passion de cultiver la langue parce qu'ils reconnaissent que sa maîtrise est une valeur ? Un « outil de communication » ne dit rien à l'âme. Il ne touche l'individu qu'en surface. Il n'est pas une chose qu'on peut

prendre à cœur. Il ne donne rien à admirer. On ne se passionne pas longtemps pour un ustensile, on le cultive encore moins, et qui consentirait au moindre sacrifice pour lui ?

Avec le maître pour clé, je crois que l'école doit essentiellement ouvrir pour l'élève les serrures de la langue et de la culture. Disons que le mot « culture » signifie ici « progrès dans la connaissance de l'espace et du temps ». Qui veut comprendre l'immédiat, en prendre la mesure, le critiquer, choisir dans ce qu'il propose, doit avoir un pied dehors ou des observatoires ailleurs — dans les langues vivantes étrangères, dans la géographie, dans l'histoire des événements, des mathématiques, des sciences, des arts, des religions. (En passant, je trouve qu'on prend trop souvent la fameuse phrase de Montaigne sur la « tête bien faite » pour une glorification des têtes vides.) Ces observatoires donnent le sens des proportions et des hiérarchies qu'il serait possible d'établir, du quelconque jusqu'à l'exceptionnel. Ils fournissent des points de comparaison qui empêchent l'immédiat d'exercer une emprise totalitaire. Ce que je dis là est une lapalissade, je le sais, mais il n'est peut-être pas inutile de le rappeler.

Et les observatoires de la culture sont toujours menacés. Le déchaînement du commerce, appuyé par toutes les ressources de la psychologie, tend à faire de chacun un consommateur exclusif de l'immédiat. Les jeunes (et les adultes) sont les cibles d'une entreprise de conditionnement sans précédent. L'empire religieux du passé était d'une autre nature. L'encadrement qu'il imposait et les idéaux qu'il proposait savaient provoquer l'opposition, la résistance. Ils incitaient à se situer et à se définir. Au contraire, flattant toujours l'individu dans le sens du poil, le poussant sur sa pente naturelle, le conditionnement contemporain endort chez lui la plupart des

vellités de contestation ou de démarquage, et en quelque sorte le noie dans une prison liquide, d'où l'on ne peut s'échapper parce qu'il n'y a pas de murs. L'effet de ce conditionnement est visible à une espèce d'anesthésie ou d'hypnose où se réfugie le manque de résistance à la frustration quand il rencontre le moindre obstacle.

L'empire de l'agrément immédiat ne peut guère avoir d'ennemis, et sa séduction, quand elle triomphe sans opposition, exige de l'école qu'elle attire l'attention ailleurs en piquant la curiosité avec une virtuosité jamais vue. C'est un tour de force qu'on lui demande, et c'est aussi en cela que me semble résider aujourd'hui l'essentiel de son utilité : rendre attirant ce qui est distant, mettre en route vers ce qui est difficile à atteindre, faire contrepoids au conditionnement général par d'époustouflantes tactiques d'éloignement ou de dérive dans des aventures intelligemment dépaysantes.

L'école n'est pas indemne du grand conditionnement dont je viens de parler. On semble pourtant penser qu'elle lui échappe encore trop. J'entends dire tous les jours que l'école doit s'adapter — au monde des affaires, à la conjoncture économique, au marché du travail, à la concurrence internationale, aux besoins des parents, aux priorités politiques, à la télévision, aux exigences de l'avenir, aux changements sociaux, à l'opinion publique, aux sondages, aux statistiques, aux prises de position des journalistes, aux prodigieux progrès des sciences de l'éducation, aux extraordinaires progrès de l'informatique. Je me demande quelle faction, dans la société, n'essaie pas de façonner l'école à son idée, et je me dis qu'à cette dépendance multiforme qu'on réclame d'elle, l'école risque de perdre le peu d'identité qui lui reste. Si on la croit capable de s'adapter à tout, n'est-ce pas qu'on la croit invertébrée, propre à tout et bonne à rien ?

Mais l'espèce de conformisme multilatéral auquel on veut soumettre l'école n'est pas un phénomène isolé. Il a des modèles prestigieux. Prenez le monde intellectuel : s'il est un monde où devraient régner l'indépendance d'esprit, l'aventure, l'imagination, le risque, l'insoumission, c'est bien lui, et je le vois ronronnant, servile, inféodé au carriérisme et douillettement installé dans le cocon des institutions. On attend peut-être de l'école qu'elle se compromette aussi peu.

Et c'est ce qui me fait, d'autant plus, rêver d'une école qui ne serait à la remorque de rien ; d'une école rebelle, qui prendrait le plus de distance possible par rapport à tout ce à quoi on veut la soumettre ; d'une école à laquelle il faudrait s'adapter, et qui ne se croirait tenue de s'adapter à rien ; d'une école décidée à orienter la société, à l'emmener ailleurs, plutôt que résignée à se laisser tirer à hue et à dia. De cette école moins dépendante, j'imagine que sortiraient moins de moutons livrés au « tout le monde le fait, fais-le donc ».

Je crois l'esprit pétri de fantaisie, susceptible d'ouverture et de progrès par la fantaisie, de façon aléatoire et peu prévisible, et, par là, comparable à une mouche à feu dont on essaie de suivre le vol, mais qui ne s'allume jamais où on l'attend. Voir dans le progrès de l'esprit l'effet d'un ensemble de directives calibrées, ce serait un peu, à mon sens, prétendre faire voler un papillon en ligne droite, sous prétexte de lui enseigner le plus court chemin d'une fleur à l'autre. Si la chose était possible, je ne vois pas exactement ce qu'on y gagnerait, ni le papillon. Non, je crois que ce qui importe d'abord pour l'épanouissement de l'esprit, c'est la qualité du bain dans lequel on le plonge, le champ de fleurs qu'on lui présente. Au maître du champ de s'interroger sur la variété et la qualité des fleurs dont il dispose. L'école que j'imagine se demanderait dans quel bain elle plonge l'esprit,

et elle s'examinerait en fonction de cette question, avant de s'interroger sur les « stratégies » à déployer pour atteindre les objectifs des programmes. Ce serait, il me semble, une question libératrice et assez originale. Jusqu'ici, je ne me rappelle pas l'avoir entendu poser souvent avec clarté et préalablement à toute autre.

J'ai confiance en la fantaisie de l'esprit. Elle déjoue les systèmes, les embrigadements, les œillères, les arrêts de rigueur. Quels que soient les difficultés et les échecs, elle est là, et grâce à elle, il n'y a jamais de véritable urgence en éducation, ni de raison sérieuse de se décourager.